

Kreppner, Kurt; Paulsen, Sibylle; Schütze, Yvonne
**Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der
frühkindlichen Sozialisation in der Familie**
Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 221-244



Quellenangabe/ Reference:

Kreppner, Kurt; Paulsen, Sibylle; Schütze, Yvonne: Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 221-244 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142018 - DOI: 10.25656/01:14201

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142018>

<https://doi.org/10.25656/01:14201>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 2 – April 1982

I. Thema: Entwicklung des Kindes und Familienerziehung

- ERIKA HOFFMANN Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder 175
- HEINZ RUDOLPH SCHAFER Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren 193
- YVONNE SCHÜTZE Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System. Neue Beiträge aus Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation 203
- KURT KREPPNER/SIBYLLE
PAULSN/YVONNE SCHÜTZE Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie 221
- JOACHIM ROSENOW/GISELA
BRANDT/CLAUDIA V. GROTE Erziehung zur Selbständigkeit in Arbeiter- und Angestellten-Familien. Bedingungen und Probleme der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes im Zusammenhang sozialgruppenspezifischer Deutungen der Gleichheitsnorm 245
- GÜNTHER BITTNER Der Wille des Kindes 261
- MANFRED AUWÄRTER/EDIT
KIRSCH Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit 273
- MAX MILLER Argumentationen als moralische Lernprozesse 299

II. Diskussion

- JÜRGEN ZIMMER Kindgemäßheit und Vorschulerziehung. Fünf Anmerkungen zu Günther Bittners Wahrnehmung des Situationsansatzes und der Reform vorschulischer Erziehung 315

GÜNTHER BITTNER

Verfremdete Situationen – verfremdete Kinder. Eine Antwort an Jürgen Zimmer 319

HEIN RETTER

Spiel und Sportspiel – realistisch betrachtet. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von Hermann Röhrs 321

III. Besprechungen

GESINE HEFFT

Louise J. Kaplan: Die zweite Geburt 329

FRIEDRICH SCHWEITZER

Robert L. Selman: The Growth of Interpersonal Understanding 333

DIETHELM JUNGKUNZ

Inge Weber: Sinn und Bedeutung kindlicher Handlungen 335

Pädagogische Neuerscheinungen 339

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Zusammenstellung des Thementeils in diesem Heft: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Dr. Yvonne Schütze, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Kindliche Entwicklung und Familienstruktur

Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie

Dieser Beitrag führt in eine Studie ein, die eine Verbindung zwischen der Entwicklung im frühen Kindesalter und den Sozialisationsprozessen in der Familie herzustellen versucht. Dabei werden alle Familienmitglieder und ihre Beziehungen zueinander berücksichtigt. Als Ausgangspunkt dient ein Ansatz, bei dem die Familie als ein System betrachtet wird, das als Ganzes auf die im Laufe der Entwicklung wechselnden Bedürfnisse des Kindes reagiert. Dabei wird angenommen, daß in wechselseitiger Beeinflussung durch die Ankunft eines Kindes die Beziehungen der bisherigen Familienmitglieder untereinander verändert und auch die Entwicklungsprozesse des Kindes durch bestehende Interaktionsformen innerhalb der Familie geformt werden.

1. Theoretischer Hintergrund

Es gibt, betrachtet man den speziellen Bereich der Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie, nur sehr wenige empirische Langzeitstudien darüber, in welcher Art und Weise kognitive und soziale Entwicklung auf der einen und sozialisatorische Beeinflussung auf der anderen Seite ineinandergreifen und wie letztlich der ‚Charakter‘ eines Kindes geformt wird.

Das Auseinanderhalten von einzelnen ‚traits‘ oder ‚Kompetenzen‘ auf der Seite der Kinder und einigen Variablen der näheren und weiteren Umwelt, wie etwa Persönlichkeitseigenschaften und Erziehungseinstellungen der Eltern, Wohnverhältnisse oder Schichtzugehörigkeit, auf der anderen Seite läßt in der Regel genau diejenigen Komponenten beiseite, die sukzessive, in einem fortlaufenden Prozeß diejenigen Beziehungen herstellen und Situationen bestimmen, innerhalb derer dann Verhaltensmuster auf seiten der Kinder eingeübt werden, die in ihrer Wiederkehr, in ihrer ‚verfestigten Form‘, so etwas wie die ‚Persönlichkeit‘ bilden (BATESON 1973). Den Hintergrund für die Konzeption des hier vorgestellten empirischen Vorgehens bilden dabei verschiedene Forschungsansätze einmal aus dem Bereich der *frühkindlichen Entwicklung*, wie sie in der Entwicklungspsychologie, der Humanethologie und auch der Psychoanalyse in den letzten zehn Jahren vorgestellt wurden¹, zum anderen aus dem Bereich der *Familienforschung*, wo vor allem der systemische Ansatz und die Überlegungen zur Kommunikationstheorie eine Erweiterung der Betrachtungsweise von Familien bedeuteten².

Das Zusammenführen von Entwicklung einerseits und Systemtheorie andererseits ist sowohl auf seiten der Familientheorie (HILL 1971; HILL/MATTESSICH 1979) als auch in

1 Eine ausführliche Diskussion von Forschungen aus dem Bereich der frühkindlichen Sozialisation findet sich im Beitrag von YVONNE SCHÜTZE in diesem Heft.

2 Eine weitergehende Darstellung dieses Bereichs in seiner Bedeutung für die Sozialisation findet sich bei KREPPNER (1980).

neuerer Zeit auf seiten der Entwicklungspsychologie (BELSKY 1981; BELSKY/TOLAN 1981) gefordert und in Ansätzen versucht worden. Innerhalb der beiden Bereiche bestehen jedoch große Schwierigkeiten, Kontinuität und Diskontinuität gleichzeitig zu berücksichtigen. Die Konzeption eines Rahmens, in dem das Wechselspiel von Kontinuität und Diskontinuität als ein sich ergänzender Mechanismus und nicht als ein Widerspruch enthalten ist, würde bei der Zusammenführung dieser beiden Ansätze behilflich sein.

Sozialisation kann als ein Vorgang angesehen werden, der das Familiensystem vor eine Reihe von *Aufgaben* stellt. Die Erweiterung des Systems, wie sie jede Familie durch die Geburt eines (weiteren) Kindes erfährt, verändert die bestehende Balance und macht neue Formen des Umgangs erforderlich. Dabei muß im Laufe der Entwicklung die Familie auf wechselnde Bedürfnisse und Forderungen des Kindes eingehen. Aber auch für das sich entwickelnde Kind können Reifungsvorgänge und die Entfaltung seiner Eigenschaften nur im Rahmen der durch die Familie vorgegebenen spezifischen Bedingungen stattfinden. Für die Sozialisationsforschung gilt in besonderem Maße, nicht so sehr die Isolierung einzelner Variablen zu betreiben, sondern auch den Kontext, in dem die ‚Variablen‘ auftreten, zu berücksichtigen und nach dem ‚verbindenden Muster‘ (*the pattern which connects*; BATESON 1979) zu suchen, das den Stellenwert einzelner Größen und ihre Relation zueinander sichtbar werden läßt und in einen Sinnzusammenhang zu setzen vermag.

Für den Zweck der Analyse, wie sich ein Familiensystem mit den Problemen der Integration und der Anpassung eines neuen Mitglieds auseinandersetzt, stellen die in einer Familie vorfindbaren Formen der Interaktion und Kommunikation einen wichtigen Zugang dar. In den variierenden Formen der Interaktion und Kommunikation spiegeln sich unter Umständen derartige ‚Muster‘, die bestimmte Formen einer klimatischen und emotionalen Bezogenheit der Familienmitglieder untereinander und ihre Problemlösungsstrategien verdeutlichen können.

Eine Familie mit einem Kind stellt eine ideale Ausgangsbasis für die Erforschung der Erweiterung einer Familie dar. Während die Ankunft des ersten Kindes ein familiales Bezugssystem erst konstituiert und innerhalb des Systems verschiedene dyadische Beziehungen überhaupt erst ermöglicht (in einer Triade gibt es drei dyadische Beziehungen und eine triadische Beziehung), schafft die Ankunft des zweiten Kindes eine dramatische Vervielfachung möglicher *innerfamiliärer* Zweier- und Dreierbeziehungen (in einer Tetrade gibt es neben der tetradischen sechs dyadische und vier triadische Beziehungen), und man kann erst bei der Ankunft des zweiten Kindes von ‚Veränderungen‘ und ‚Anpassungen‘ der *Familie*, d. h. eines existierenden Dreiersystems sprechen. Die Erweiterung eines Dreier- in ein Vierersystem kann demnach gleichsam als ein *natürliches Experiment* angesehen werden, bei dem das Wechselspiel von strukturbedingten und entwicklungsbedingten Veränderungsprozessen des Familiensystems über einen längeren Zeitraum hinweg untersucht werden kann. Es ist anzunehmen, daß sich die Umstrukturierung innerhalb der Familie und das Einspielen von neuen, das zweite Kind integrierenden Konstellationen nicht auf einmal, sondern in einem längeren gegenseitigen Anpassungsprozeß vollziehen.

2. Darstellung des empirischen Vorgehens im Projekt

Im folgenden soll über einen Ausschnitt aus einem Forschungsprojekt berichtet werden, bei dem 16 Familien, die zu Beginn der Untersuchung ihr zweites Kind erwarteten, zwei Jahre lang in ihrem alltäglichen Umgang mit den Kindern beobachtet wurden. Um den Altersabstand zwischen den Kindern in einer Familie nicht allzu weit variieren zu lassen, wurden Familien gewählt, deren erste Kinder bei der Geburt des zweiten nicht älter als vier Jahre waren. Außerdem wurden Familien aus verschiedenen sozialen Milieus in die Untersuchung einbezogen, um einen Eindruck über mögliche Unterschiede bezüglich der sozialen Hintergründe bei der Analyse berücksichtigen zu können. Die Beobachtungen begannen nach der Geburt des zweiten Kindes und fanden während der ersten drei Monate alle 14 Tage, danach einmal im Monat über zwei Jahre statt. Die Familien blieben dabei in ihrer natürlichen Umwelt und wurden beobachtet, wie sie die im Zusammenhang mit dem zweiten Kind auftretenden alltäglichen Routinetätigkeiten ausführten und die dabei auftretenden Probleme zu bewältigen versuchten. Die Eltern erhielten für die Zeit der Beobachtung keinerlei Instruktion. Bei jedem Besuch wurden für eine halbe Stunde und maximal für eine ganze Stunde Alltagsszenen mit Video aufgenommen; vor und nach den Aufnahmen berichteten die Eltern über Ereignisse der vergangenen Tage, die sie selbst für interessant und im Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer Kinder für mitteilenswert hielten. Zusätzlich zu den Beobachtungen wurde mit den Eltern eine Reihe von Interviews durchgeführt, die Auskunft über ihren biographischen Hintergrund, über spezifische Einstellungen sowie über ihre Erfahrungen mit den Kindern lieferten.

Auf diese Weise entstand ein Fundus an Materialien über 16 Familien, der außerordentlich reichhaltig und facettenreich in jeder Familie den Verlauf der ersten beiden Lebensjahre des zweiten Kindes in der Familie dokumentiert. Da nicht vorher bestimmte Bereiche ausgewählt und vorab definierte Beobachtungskategorien benutzt wurden, konnten im Verlauf der Analyse aus dem Material diejenigen Problemschwerpunkte herausgefunden werden, die für die verschiedenen Familien im Verlauf der zwei Jahre relevant erschienen. Um Analysen durchführen zu können, die der Vielfalt des Materials gerecht werden, wurde ein hermeneutisches Verfahren gewählt, bei dem die permanente Verbindung des analysierenden Forschers mit dem ursprünglichen Material erhalten bleibt. Die Suche nach *'typischen Mustern'* der Interaktion und Kommunikation *innerhalb einer Familie* bildete dabei einen Hauptstrang bei der Analyse des Materials, die Suche nach *'gleichartigen Problemen'* in den *verschiedenen Familien* den anderen. Durch diese *gleichzeitige* Suche nach familientypischen Mustern und gemeinsamen Problemen sollte das Ziel verfolgt werden, in einer formativen Analyse Daten zu *generieren*, die relevante Aspekte der Sozialisation unter familiensystemischen Gesichtspunkten zu beschreiben vermögen.

Um einen ersten Zugang zu dem Material zu konkretisieren, wurde neben der Darstellung einzelner Fallstudien, in denen sich typische Interaktionsformen manifestierten, nach verschiedenen Problemschwerpunkten gesucht, wie sie im Verlauf der zwei Jahre, durch den Entwicklungsprozeß bedingt, für alle Familien anzutreffen sind. – Nach ersten Analysen des Materials über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg erschien es sinnvoll und aufgrund der oft frappierenden Ähnlichkeiten der Problemsituationen in den verschiedenen Familien gerechtfertigt, den Prozeß der Integration des zweiten Kindes an

denjenigen beiden Zeitpunkten aufzugliedern, an denen in mehr als einem entwicklungsrelevanten Bereich Veränderungen beim zweiten Kind auftreten und die die Eltern und auch das ältere Geschwisterkind vor neue Aufgaben stellen.

Im 8./9. Monat und auch im 16./17. Monat finden zwei Entwicklungsschritte statt, die in sehr starkem Maße alle Familienmitglieder betreffen. Etwa im 8. Monat entwickelt das Kind die Fähigkeit zum Krabbeln und durchläuft die sogenannte ‚Fremdelphase‘, in der es zwischen den vertrauten Gesichtern der Familienmitglieder und denjenigen von fremden Personen zu unterscheiden lernt. Schließlich entwickelt sich im 8. und 9. Monat auch die soziale Fähigkeit des Kindes zur ‚sekundären Intersubjektivität‘ (TREVARTHEN/HUBLEY 1978). Das Kind kommuniziert nunmehr nicht mehr nur direkt in einer ‚face to face‘-Interaktion mit den Eltern, sondern hat die Möglichkeit erworben, über Gegenstände und Personen zu kommunizieren und damit Ereignisse zu kommentieren.

Der zweite Zeitpunkt betrifft einmal den Spracherwerb, zum anderen das Erreichen der sechsten Stufe der sensomotorischen Entwicklung (nach PIAGET 1963), die das Kind im Rahmen der Entfaltung seiner kognitiven Fähigkeiten in die Lage versetzt, sich aus dem Gedächtnis aktiv Gegenstände, Personen und Situationen zurückzurufen und sie in vielfältiger Weise miteinander zu verknüpfen. Diese Fähigkeit zur ‚Objektpermanenz‘ bringt das Kind dazu, nunmehr auch in spielerischer Form neue Verbindungen zwischen Gegenständen zu stiften und damit eigenständige Vorstellungen von der Gestaltung bestimmter Situationen, sei es als Spiel mit Objekten, sei es im Umgang mit anderen Personen, zu entwickeln. Im Zusammenhang mit der nunmehr rapide wachsenden Fähigkeit, sprachliche Symbole bei der Verständigung mit den anderen Familienmitgliedern anzuwenden und mit der Zeit auch Zwei- und Mehrwortsätze zu produzieren, schafft dieser Entwicklungsschritt für die anderen Familienmitglieder eine neue Qualität im kommunikativen Umgang mit dem zweiten Kind.

Die Markierung der gesamten Beobachtungszeit durch die zwei beschriebenen Zeitpunkte im 8./9. Monat und im 16./17. Monat teilt die beiden ersten Lebensjahre des Kindes in der Familie in drei Phasen ein. Innerhalb jeder Phase ließ sich ein spezifischer Schwerpunkt finden, der von der notwendigen strukturellen Veränderung im Umgang der Familie mit den Problemen, die mit der Ankunft und den Entwicklungen des zweiten Kindes verknüpft waren, bestimmt wurde (KREPPNER/PAULSEN/SCHÜTZE 1981).

3. Beschreibung des Phasenmodells zur Integration des zweiten Kindes

Die Beschreibung der Phasen bezieht sich auf die Art der *strukturellen Probleme* und deren Veränderungen im Verlauf der ersten beiden Lebensjahre des zweiten Kindes, die durch die Entwicklung des Kindes, seine wechselnden Bedürfnisse und wachsenden Fähigkeiten zur Gestaltung des interaktiven Umgangs entstehen.

(1) In der *ersten Phase*, die von der Geburt des zweiten Kindes bis zum Erreichen des achten Lebensmonats dauert, sehen sich die Eltern vor die neue Aufgabe gestellt, zwei Kinder gleichzeitig zu versorgen; diese versuchen sie dadurch zu lösen, daß sie in der Form eines *Arbeitsteams* die Versorgung der Kinder und die Aufgaben des Haushalts untereinander aufteilen. Die Belastung der Eltern wächst beträchtlich und wirkt sich gerade in

dieser Zeit auch auf die Beziehung der Eltern untereinander aus. Der Anteil, zu dem sie in dieser Zeit als ‚Eltern‘ in der Familie gefordert sind, bestimmt oftmals den größten Teil ihrer gesamten Interaktion und Kommunikation. Es gibt nun unterschiedliche Formen, in denen die Eltern sich gegenseitig bei dieser Aufgabe unterstützen: Entweder sie teilen sich in dieser Zeit die Kinder auf, der Vater übernimmt mehr als vorher die Fürsorge für das erste Kind, und die Mutter kümmert sich intensiv um das Baby, oder aber die Eltern wechseln sich ständig bei der Fürsorge mit beiden Kindern ab, sie ‚verdoppeln‘ sich. Wieder andere Eltern teilen sich die Arbeiten so ein, daß die Mutter hauptsächlich mit beiden Kindern zusammen ist, während der Vater sich mehr um den Haushalt und die Außenkontakte der Familie kümmert. Für die Familie als ganze taucht neben diesem Problem ein weiteres auf: Das erste Kind versucht, seine alte Position in der Familie zu bewahren, es fordert den gleichen Grad an ausschließlicher Zuwendung wie zuvor, die Eltern aber müssen ihre Aufmerksamkeit und Zuwendung auf beide Kinder gerecht zu verteilen versuchen.

(2) Etwa im 8. Monat beginnt eine *zweite Phase* bei der Integration des Kindes in die Familie. Durch die zunehmende Autonomie in der Fortbewegung und ebenso durch die Möglichkeit, in zunehmendem Maße Situationen kommentieren und eigene Vorstellungen paralinguistisch und gestisch artikulieren zu können, gewinnt das zweite Kind für die Eltern und das ältere Geschwister einen neuen Stellenwert. Dadurch, daß es durch Krabbeln jetzt seinen Aktionsradius beträchtlich erweitert, ist es mehr als zuvor in der Familie präsent. Es kann nun aktiv in Interaktionen der Eltern mit dem älteren Kind eingreifen und auch Spiele und Arrangements des Geschwisters wirkungsvoller als vorher stören. Für die Eltern sind ‚Eifersucht‘ und ‚Rivalität der Geschwister‘ ein prägendes Thema. Sie stehen vor der Aufgabe, die Beziehung der Geschwister zueinander zu regeln und den unterschiedlichen Ansprüchen der beiden Kinder gerecht zu werden. Daneben erwächst ihnen aber auch eine zusätzliche Aufgabe: Im weiteren Verlauf dieser Phase lernt das Kind stehen und laufen, und es beginnt, sich immer gezielter zu artikulieren bis hin zum Gebrauch der ersten Wörter. Wenn die Eltern glauben, daß das Kind Sprache verstehen kann, beginnen sie damit, Regeln zu vermitteln, und sie werden sich bewußt, daß sie nun auch bei ihm auf die Einhaltung gewisser Normen und Verhaltensweisen innerhalb der Familie achten müssen. Natürlich gibt es ebenso wie in der vorherigen Phase viele verschiedene Möglichkeiten, die hier skizzierten Probleme zu lösen. So unterscheiden sich Eltern beispielsweise danach, wieweit sie sich bei der Regelung der Geschwisterbeziehung von Anfang an aus Streitereien heraushalten und Lösungen den Kindern überlassen. Eltern können aber die Kinder weitgehend voneinander schützen und sie durch die Aufteilung in zwei Eltern-Kind-Dyaden voneinander trennen. Als dritte Möglichkeit können Eltern das ältere Kind dazu zu bringen versuchen, daß es nachgibt und mit seinen Forderungen hinter denen des jüngeren Geschwisters zurücksteht.

(3) Erreicht das zweite Kind die sechste Stufe der sensomotorischen Entwicklung (16.–18. Monat) und kann also spielerisch mit den Gegenständen und Personen in seiner Vorstellungswelt umgehen, und lernt es weiter neben dem Gebrauch einzelner Wörter nunmehr auch gezielt, eigene Bedürfnisse im Medium der Sprache auszudrücken, so beginnt innerhalb der Familie eine *dritte Phase* der Integration. Die Fähigkeit des zweiten Kindes, nun auch von sich aus innerhalb der Familie verschiedene Positionen einzunehmen und wechselnde Verbindungen mit Familienmitgliedern in unterschiedlichen Situa-

tionen einzugehen, hat zwei wichtige Konsequenzen für die gesamte Familie: Einmal wird hierdurch die Position des zweiten Kindes als eines kompetenten Interaktionspartners gefestigt, und zweitens werden durch die wechselnden Verbindungen innerhalb der Familie neue Balancen gefunden, was für die ‚Neukalibrierung‘ (WATZLAWICK et al. 1967) des Familiensystems wesentlich erscheint. In der Regel bilden sich in dieser Phase zwei Subsysteme innerhalb der Familie heraus, die durch die generationelle Differenzierung gekennzeichnet sind. Es gibt jetzt ein ‚Elternsystem‘ und ein ‚Kindersystem‘. Die Eltern erfahren sich in dieser neuen Position als ‚Eltern‘ von ‚Kindern‘ und nicht mehr als Mutter oder Vater eines einzelnen individuellen Kindes.

Die Konzeptualisierung dieser Phasen soll dazu dienen, eine Reihe von strukturellen Problemen zu verdeutlichen, die allen Familien, die ein zweites Kind bekommen haben, in den ersten Jahren nach der Geburt gemeinsam sind. Die Konzeptualisierung mag auch dazu beitragen, langfristig Kriterien dafür zu entwickeln, daß die Beschreibung von Entwicklungsphänomenen problembezogen den jeweiligen relevanten familialen Kontext berücksichtigen kann. Dabei wird versucht, die Familie als ein *sich entwickelndes* System zu begreifen, das bei seiner Erweiterung mehrere Stadien durchläuft und dabei sowohl seine Identität zu wahren als auch durch innere Differenzierung sich an die veränderten Bedingungen anzupassen versucht. Das Familiensystem erreicht auf diese Weise neue Äquilibria bei der Integration eines neuen Mitglieds auf der einen und bei der Veränderung einiger seiner etablierten Interaktionsformen auf der anderen Seite. Kann man das Ausbalancieren zwischen Anpassung und Veränderung bei der Suche nach neuen Äquilibria mit dem Wechselspiel zwischen Assimilation und Akkommodation vergleichen, wie es von PIAGET für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten beschrieben wurde, so kann der Prozeß der Differenzierung und Individualisierung der Interaktionsformen innerhalb der Familie in Verbindung gebracht werden mit dem von WERNER (1948, 1957) formulierten Entwicklungskonzept, in dem die Prinzipien ‚Differenzierung‘, ‚Spezialisierung‘ und ‚hierarchische Integration‘ die grundlegenden Merkmale jedes sich entwickelnden Organismus darstellen.

4. Vergleich dreier Familien am Beispiel je einer kurzen Szene

Im folgenden soll in einem Quervergleich von drei Familien für eine einzige Phase und am Beispiel eines ganz spezifischen Problems innerhalb dieses Zeitraums im Detail herausgearbeitet werden, wie schon der „Start“ des vorher allgemein beschriebenen Integrationsprozesses unterschiedlich sein kann. Dieses Beispiel soll für das *nomothetische Vorgehen* in diesem Projekt stehen, wie es über den gesamten Zeitraum der Beobachtung hinweg in wiederholten Schritten im Vergleich von verschiedenen Situationen und Zeitpunkten durchgeführt wird. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Vorgehensweisen sei noch einmal hervorgehoben, daß es die Aufgabe des idiographischen Vorgehens wäre, nun innerhalb jeder Familie die spezifischen Lösungsmuster über die zwei Jahre zu verfolgen und aufzuzeigen, an welchen Punkten Variationen des gleichen Musters oder qualitativ neue Formen gefunden werden. Zurück zum Beispiel für das nomothetische Vorgehen: Bei der Ankunft des zweiten Kindes können sich in verschiedenen Familien *unterschiedliche Konstellationen* gleichsam als Ausgangspositionen zeigen, aus denen heraus die Erweiterung des Systems begonnen wird.

Aus dem Strom innerfamiliärer Interaktion läßt sich nun beispielsweise das *Verweisen des älteren Kindes auf das jüngere* als eine in dieser Zeit von allen Familien zu bewältigende Aufgabe herauslösen. Das Aufgreifen und Analysieren von solchen kleinen Szenen, in denen die verschiedenen Familien diese Aufgabe zu lösen versuchen, dient dazu,

vergleichbare winzige Ausschnitte aus dem Alltag der Familie gleichsam wie unter einem Vergrößerungsglas zu betrachten und die Implikationen, Selbstverständlichkeiten und Deutungen, wie sie sich in den familialen Kommunikationen äußern, zu explizieren, um auf diese Weise Aufschluß über verschiedene Aspekte des familialen Kontextes zu erhalten.

Die hier vorgenommene und als eine Illustration des Verfahrens zu verstehende Dokumentation bleibt dabei auf eine ‚Momentaufnahme‘ beschränkt. Sie soll und kann nicht zu weiteren Generalisierungen Anlaß geben, denn hierzu wäre die Ausbreitung von mehr Material im einzelnen nötig. Die Frage, ob die hier im Detail vorgefundenen Differenzen zwischen innerfamilialen Interaktionsmustern jeweils überdauernden Charakter besitzen, müßte dann in weiteren Detailanalysen an anderen Szenen zu späteren Zeitpunkten untersucht werden.

Bei drei Familien wurden Szenen aus der allerersten Beobachtung, als das zweite Kind ca. 14 Tage alt war, ausgewählt³. Es sollen aus diesen Szenen die aktuellen Verhaltensweisen unter dem Gesichtspunkt analysiert werden, wieweit innerhalb der Familie die neue Situation, die durch die Existenz des zweiten Kindes geschaffen wurde, gemeistert wird und welche strukturellen Besonderheiten beim Umgang mit den Kindern gefunden werden können. Das zweite Kind ist bei dieser ersten Beobachtung also schon einige Tage in der Familie, es ist ‚da‘, und das bisherige triadische System muß verändert werden. Die Art und Weise aber, wie diese Veränderung vorgenommen wird, läßt im Grunde viele Möglichkeiten offen. Um drei dieser Möglichkeiten zu demonstrieren, seien im folgenden hintereinander drei Szenen und die dazugehörigen Paraphrasierungen und vorläufigen⁴ Explikationen mitgeteilt.

Beispiel 1: Familie Markus 11. 9. 1978; T1: Mona 2;1 Jahre; T2: Ulla 16 Tage.*

*„Vorbereitung und Durchführung des abendlichen Bades“
(an einigen Stellen summarische Darstellung)*

V steht am Wickeltisch im Kinderzimmer und zieht T2 aus, säubert sie. Im Hintergrund sind M und T1 zusammen, M weist T1 auf das bevorstehende Bad hin.

M: (zu T1) Mona, dein Badewasser ist auch schon drin, ja?

T1: (zu M) Da oben Kuckuck? (Sie bezieht sich auf eine kurz vorher aufgehängte Kuckucksuhr)

M: (zu T1) Ja, die hängt jetzt jeden Tag da und immer guckt sie raus. (Anm.: Das ‚sie‘ soll sich wohl auf Kuckuck beziehen)

V: (zu T2) Ganz schönen Hunger.

T2 beginnt unruhig zu werden und zu schreien.

M: (zu V) Was?

V: (zu M) Die hat ganz schönen Hunger.

M: (zu V) Die weint immer, wenn man sie auszieht.

V: (zu M) Hast du das Handtuch mit?

M wirft V das Handtuch zu, dabei begleitet sie den Flug des Tuchs mit einem langen Pfeifton.

³ Bei diesem Besuch in der Familie wurden die ersten Videoaufnahmen gemacht und vermutlich mag deshalb auch das Problem für die Eltern, wie sie vor der Kamera agieren sollen, besonders deutlich sein.

⁴ ‚Vorläufig‘ soll in diesem Zusammenhang darauf verweisen, daß sich die Erläuterung jeweils nur auf diese eine aktuelle Szene bezieht.

* Zur Bezeichnung der Familienmitglieder werden folgende Abkürzungen benutzt: V: Vater; M: Mutter, T1: ältere Tochter, T2: jüngere Tochter.

- T1: (zu M) Ich komm'.
- M: (zu T1) Mona, komm!
- T1: (zu M, auf am Boden liegende zylindrische Klötzchen verweisend) Das ist ein Mädchen.
- M: (zu T1) Mona, wollen wir uns ausziehen, ja? Kannst ja nachher, kannst ja nachher noch spielen. Du brauchst nicht ins Bett jetzt.
- T2 jammert weiter auf dem Wickeltisch, während V sie versorgt.
- T1: (zu M) Noch jemand da? Oben noch jemand?
- M: (zu T1) Wo ist noch jemand?
- T1: Da!
- M zieht T1 aus, kommentiert ihre Ausziehbewegungen. T2 schreit weiter, V versucht, sie zu trösten.
- T1: Ulla weint so!
- M: (zu T1) Die Ulla weint so. Ja, weißt du, erstens hat sie ein bißchen Hunger, glaub' ich ...
- V: (dazwischen) Und dann mag sie sich nicht ausziehen.
- M: (weiter zu T1) ... und zweitens mag sie sich nicht ausziehen lassen, weißt du ja. Wenn man sie an- und auszieht, dann weint sie. Nachher wird sie noch mehr weinen, nach dem Baden. Da muß man mal probieren, ob man ihr den Nuckel geben kann.
- V: Genau.
- M: (zu T1) Weißt du?
- T1: (zu M) Ich auch machen? (meint damit Klötze, die auf dem Boden liegen)
- M kommentiert das Angebot von T1.
- T1: (zu M) Ich bade auch?
- M: (zu T1) Du badest auch, klar. Du badest auch, du badest mit Ulla zusammen, ja?
- V: Gleich läuft das Badewasser ...
- T1: (zu M) Papa auch mit?
- M: (zu T1) Nein, der Michael badet heute nicht mehr, der hat heute morgen geduscht, der braucht jetzt ... Huch! (zerrt etwas am Pullover von T2, der hängt)
- V: (zu T2, die er hochnimmt) Du hast schon Tränen im Auge.
- V trägt T2 in einem Tuch eingewickelt in Richtung Badezimmer davon.
- M diskutiert mit T1, ob sie noch vor dem Baden aufs Klo gehen solle.
- V: (zu M, aus dem Hintergrund) Kurze Ärmel hast du.
- M: (zu V) Was hab' ich?
- V: (zu M) Kurze Ärmel.
- M: (zu V) Ach so, ja, dann bade ich sie. (wieder zu T1 gewendet, die in einem Kasten nach Klötzchen sucht)

M sucht ein Klötzchen aus Plastik für T1, nachdem V moniert hatte, daß ein angebotener Klotz aus Holz war und daher zum Mitnehmen ins Badewasser ungeeignet.

Szenenwechsel: Die ganze Familie ist im Badezimmer versammelt. Auf der Badewanne ist auf einem Gestell eine kleine Babywanne aufgestellt. Diese Babywanne nimmt den hinteren Bereich der Badewanne ein. M hält T2 in der Babywanne, badet sie. T1 hockt in der großen Wanne im vorderen Bereich, also schräg unter der Babywanne, V steht bei ihr an der Wanne und kümmert sich um sie.

M: (zu T2, in etwas flehendem Ton) Du, nicht so schreien nachher beim Anziehen, nein? Ist ja so nervtötend. (T2 ist ganz ruhig in der Wanne)

V fischt bei T1 etwas aus dem Wasser.

T1: (zu V) Der muß raus. (meint damit einen Klotz)

V: (zu T1) Hm, ein Männlein.

M: (zu T2) Ulla kann ja wieder für die Mona die Dusche anmachen. (Sie meint damit, daß der Stöpsel in der kleinen Wanne gezogen wird und das Wasser von dort in einem Strahl ins Wasser der großen Badewanne läuft. Dies scheint ein Baderitual zu sein, das T1 sehr schätzt.)

T1 will V dazu bringen, noch einmal einen Klotz aus dem Wasser zu holen, V lehnt aber ab.

M: (zu T2, die sie langsam im Wasser hin und herbewegt) Hallo! (M beginnt damit, T2 die Haare naß zu machen) Haare waschen!

V: (zu T1) Guck mal, der Mona, äh, der Ulla werden die Haare gewaschen.

M: Und sie weint nicht mal dabei.

V: (zu T1) Guck mal, da!

T1: (zu V und M) Die weint noch nicht.

M und V unisono: (zu T1) Du weinst aber ...

M: (zu T1, den begonnenen Satz allein vollendend) dabei beim Haarewaschen.

T1: (zu V, dabei angestrengt aufs Wasser guckend) Das dampft?

V: (zu T1) Dampft nicht, eine Seifenblase ist drauf.

M fordert T1 auf, sich den Po zu waschen und wirft nach Aufforderung durch V einen Lappen zu T1 ins Wasser.

M: (zu T2) Na, hier drin könntest du noch 'ne Weile bleiben, nicht?

T1: (zu V) Gucke mal! (T1 zeigt V etwas in der Wanne, V wendet sich ihr zu, nimmt den Lappen aus dem Wasser und wringt ihn aus.)

M: (zu T2, ihre vorherige Äußerung wieder aufnehmend) Scheint mir. Aber wenn wir jetzt rausgehen, brüllst du dann so schrecklich? Dann laß' ich dich bis morgen früh drin, wenn du nicht weinst.

T1: (zu V) So machen! (zeigt an, daß er mit dem Lappen im Wasser hin und her wedeln soll, um Blasen zu erzeugen)

V läßt den Lappen ins Wasser fallen und richtet sich etwas aus der Hocke auf, um besser zu T2 gucken zu können. M und V schauen sich gemeinsam T2 an.

T1: (zu V, laut, fordernd) So machen, so! Bißchen Schaum machen, so, so!

V beugt sich wieder zurück zu T1.

M: (zu T1) Paß auf, Mona, jetzt kommt die Dusche. (M entfernt den Stöpsel aus der kleinen Wanne, so daß das Wasser in die große Wanne herunterläuft) (zu V) So. Hältst du das Handtuch?

T1: (deutet auf den Strahl, der zu weit von ihr entfernt ist, als daß sie jetzt bequem darunterkommen könnte) An der Dusche sein!

V: (zu T1) Kannst ja nachher noch mal duschen, ist ja nur ...

V hält das Handtuch auf, in das T2 gewickelt werden soll. M holt T2 aus der Wanne, T2 beginnt zu quengeln und zu schreien.

M: (zu T2) Magst du nicht raus aus dem Wasser?

M und V wickeln T2 gemeinsam in das Tuch, M überreicht V dann T2.

M: (zu V) Nimmst du sie, bitte?

V geht mit T2 ab, um sie im Kinderzimmer anzuziehen. M bleibt bei T1 an der Wanne zurück und unterhält sich mit ihr.

Paraphrasierung und vorläufige Explikation der Szene

Beide Kinder werden in der ersten Szene zum abendlichen Bad fertiggemacht. V ist mit dem Ausziehen von T2 beschäftigt, die auf dem Wickeltisch liegt und schon unruhig wird. Die Szene beginnt damit, daß M T1 darauf hinweist, daß ihr Badewasser ‚auch‘ schon eingelassen sei. T1 geht darauf nicht ein, sondern verweist auf den Kuckuck in der an diesem Tag neu aufgehängten Kuckucksuhr. M insistiert hier nicht auf der Badevorbereitung, sondern geht auf den Hinweis ein und erläutert die Existenz des Kuckucks. Als V, mehr zu sich selbst, T2's unruhige Bewegungen kommentiert (Hunger), fragt M sofort nach und gibt damit zu verstehen, daß sie V's Kommentar als auch für sie gemeint interpretiert. Ferner impliziert dieses Eingehen auf die von V zu T2 hin gesprochene Bemerkung, daß sie wie selbstverständlich davon ausgeht, bei der Kommunikation zwischen V und T2 mit präsent zu sein.

Die Interpretation von V: ‚Die hat ganz schön Hunger‘, quittiert M mit der Bemerkung, daß das Weinen erstens nicht nur auf Hunger, sondern vielmehr auf das Ausziehen zurückzuführen sei, somit V's Interpretation eine eigene entgegensetzt, und daß es zweitens als etwas Selbstverständliches, Unabänderliches anzusehen sei. Hierbei unterstreicht sie einmal ihre Kompetenz zur Einschätzung von T2's Verhalten, zum anderen definiert sie die Situation zwischen sich und V, daß man nämlich nichts tun könne und das Weinen in Kauf nehmen müsse, wie einen nicht beeinflussbaren Mechanismus. Dies weist

ein wenig auf die Stellung hin, die T2 derzeit in der Familie besitzt. V antwortet hierauf mit der Bitte an M, ihr das Handtuch zu reichen, damit er T2 schließlich ganz für das Bad fertig machen könne. Er formuliert die Frage aber auch als Ausdruck einer Erwartung („Hast du das Handtuch mit?“), daß M von sich aus daran gedacht habe, also genau wie er im Geiste mit der *gemeinsamen* Versorgung der Kinder beschäftigt ist. Nachdem M V die Bitte erfüllt hat, wird sie wieder von T1 beansprucht. Unmittelbar geht M aus ihrer Kommunikation mit V zurück in die Interaktion mit T1, wiederholt dabei das von T1 gemachte Angebot („ich komme“) als eine Aufforderung („Mona, komm“). Als T1, die offensichtlich wieder auf ein Spiel mit M drängt und sie auf Holzpüppchen hinweist, auf die Badevorbereitung nicht von sich aus eingehen will, insistiert diesmal M auf ihrer Intention und fordert T1 dazu auf, sich von ihr ausziehen zu lassen. Indem sie die Bitte in ein „wir uns“ verpackt, suggeriert sie eine größere Verbindlichkeit für T1. Dabei erläutert sie gleichzeitig, daß das Ausziehen keineswegs die Beendigung des Spiels bedeute. – Bis zu diesem Zeitpunkt hat in dieser Situation T1 von der Existenz von T2 und dem sie versorgenden V, so scheint es, keine Notiz genommen, und auch M hatte ihre Bemerkung zu V abgetrennt von ihrer Interaktion mit T1. Dieser Austausch betraf nur die beiden Eltern.

Das fortgesetzte Jammern von T2 veranlaßt aber jetzt T1 zu der Frage, ob da oben denn noch jemand sei. M scheint zunächst gar nicht zu verstehen und fragt zurück („wo ist denn jemand?“). Aber auch nach dem offensichtlichen „da“ von T1 widmet sich M weiter nur dem Ausziehen. Erst als T1 erneut und diesmal personenbezogen sagt „Ulla weint so“, geht M darauf ein und hebt zu einer längeren Erläuterung an. Diese Interpretation des Weinens von T2 wird dabei zu einer von beiden Eltern gemeinsam getragenen Aktion, denn V ergänzt aus dem Hintergrund. Interessant hierbei erscheint, daß bei dieser Erläuterung M als erstes das vorher von V angeführte und von ihr mehr oder weniger angezweifelte Argument übernimmt, während V nun die von ihr reklamierte Erklärung für das Schreien zitiert. M setzt beim Erklären nach, indem sie das Weinen von T2 als notwendige Erscheinung einführt, so als ob es wie ein Naturereignis in bestimmten Situationen ablaufen müsse (wenn man sie an- und auszieht) und dagegen nichts zu unternehmen wäre. Allenfalls die Möglichkeit, sie mit dem Nuckel zu besänftigen, wird angesprochen. Auch hier gesellt sich V mit der Bemerkung „genau“ dazu, so daß für T1 der Eindruck entstehen muß, daß T2 im Grunde wie ein bestimmter, nun in der Familie vorhandener Faktor anzusehen ist, für den bestimmte Arrangements zu treffen sind, damit die Funktionsfähigkeit der übrigen Familie erhalten bleibt und die Störungen minimiert werden. Als T1 von sich aus auf das anstehende Baden zurückkommt („Ich bade auch“), geht M darauf ein und bemüht sich, nach einigem zögerlichen Bestätigen der Aussage, T1 auf eine gemeinsame Aktivität mit T2 hinzuweisen („mit Ulla zusammen“).

Das „Ich bade auch“ von T1 kann andererseits auch darauf hindeuten, daß sie das abendliche Bad zu diesem Zeitpunkt als eine Angelegenheit für T2 interpretiert, auf das sie sich aber nun auch miteinzulassen gewillt ist. Deshalb vielleicht fragt sie unmittelbar nach dem Versuch von M, auf die Gemeinsamkeit mit T2 hinzuweisen, nach, ob V nicht auch mit ihr mitbade, was sie selbst aus einer Verbindung mit T2 herausheben würde und zusätzlich ihre im Vergleich mit T2 andersartige Verbindung mit M und V signalisiert. Als V T2 in Richtung Badezimmer wegträgt, wird er und T2 nicht weiter von M und T1 beachtet. M diskutiert dagegen mit T1 die Frage, ob sie vor dem Baden noch aufs Klo

gehen soll. Die Interaktion zwischen M und T1 wird nach einiger Zeit unterbrochen von der sehr kurzen und unvermittelten Feststellung von V, daß M kurze Ärmel habe.

M, aus ihrer Argumentation mit T1 herausgerissen, versteht erst nicht, geht aber dann, nach der Wiederholung der Feststellung, sofort darauf ein. Das von V gleichsam als entscheidendes rationales Argument eingeführte Statement über die Kurzärmeligkeit der Oberbekleidung von M für die Wahl, wer von den beiden Eltern heute T2 zu baden habe, und das direkte Eingehen und Akzeptieren von M zeigt einen spezifischen Aspekt der elterlichen Kommunikationsform. Einmal ist hier das Argument so eingeführt, daß es wie ein unumstößliches und objektives Kriterium für die Entscheidung gilt, zum anderen geht M sofort darauf ein, akzeptiert das Argument ohne weitere Rückfragen und interpretiert die Feststellung ihrer Kurzärmeligkeit auch sogleich als Aufforderung, das Baden von T2 zu übernehmen. Nun gibt es viele Gründe, warum M und nicht V an diesem Tag T2 baden soll, daß aber die alleinige Feststellung der Ärmellänge von M akzeptiert und verstanden wird, deutet darauf hin, daß die Eltern beide davon ausgehen, daß die Arbeiten der Kinderpflege wie in einem gleichberechtigten Team *ad hoc* je nach den vorherrschenden Umständen zu verteilen sind. M kehrt unmittelbar nach diesem Austausch mit V zu ihrer Kommunikation mit T1 zurück und wiederholt die Möglichkeit, Klötze mit in die Wanne zu nehmen. Auch hier meldet sich V wieder, der noch immer mit T2 auf dem Arm im Hintergrund wartet, und schaltet sich in den Dialog zwischen M und T1 ein und korrigiert M.

In der nächsten Szene ist die gesamte Familie auf engstem Raum im Badezimmer versammelt, die Situation erscheint hochgradig organisiert, jeder an seinem Platz, jeder in einer festgelegten Funktion. M ist intensiv mit T2 beschäftigt, sie hält sie in der Babywanne fest und redet zu ihr, V kauert bei T1 vor der Badewanne. Daß M in dieser Situation bei ihrem Reden T2 gleichsam darum bittet, nachher beim Anziehen nicht zu schreien, weil das so nervtötend sei, zeigt, womit M sich im Geiste beschäftigt, was sie antizipiert. Der Kommentar von M zu T2 kann einmal den Versuch darstellen, zu ihr eine direkte Beziehung herzustellen – und sei es auch über das Flehen und die Angst vor dem nächsten Schreien; zum anderen kann er auch für die beiden anderen im Badezimmer, V und T1, bestimmt sein, die hier sehen sollen, daß M sich um die T2 kümmert und nur deshalb nicht voll bei V und T1 dabei sein kann. V und T1 sind intensiv damit beschäftigt, mit den Klötzen im Wasser zu spielen. Auf die Bemerkung von M geht niemand ein.

M macht einen zweiten Anlauf. Diesmal thematisiert sie, daß nach dem Bad von T2 ihr Badewasser als ‚Dusche‘ für T1 zur Verfügung steht. T1 scheint dieses Ritual sehr zu schätzen, und M weiß dies (‚kann ja wieder für die Mona‘). Hier scheint M eine kleine List anzuwenden, um sich bei T1 in Erinnerung zu bringen und in die Interaktion von V und T1 hineinzugelangen. Sie unterschleibt T2 die Intention und die Fähigkeit, das Wasser ablassen zu können und dies wie bewußt für T1 tun zu wollen. Es wird hierbei eine Art ‚Überschußinformation‘ produziert, die T2 in Verbindung mit T1 bringt. Insgesamt bleibt aber die Information in der Diktion doch eher eine abstrakte Beschreibung und keine direkte Aufforderung, die entweder an T2 gerichtet sein könnte (‚Du kannst für Mona‘) oder aber an T1 (‚Die Ulla kann für dich‘). Auch diesmal reagieren weder T1 noch V. T1 ist im Gegenteil sehr darum bemüht, V in das Spiel zu involvieren, und fordert ihn zu erneutem Hineinwerfen und Herausfischen des Klötzchens auf. V scheint aber nicht sonderlich daran interessiert, sich allzusehr in ein weitergehendes Spiel einzulassen,

vielleicht weil er M's Bemühungen sehr wohl im Ohr hat und ihrer Absicht entgegenkommen will. Als M einen weiteren Versuch startet und diesmal durch ‚Hallo‘ die direkte Ansprache an T2 beginnt und dann, wie für alle, das Haarewaschen ankündigt, greift dies V auf und verweist nun T1 auf das Schauspiel. Wie sehr er dabei auch in Gedanken voll auf T1 ausgerichtet ist, mag aus dem Versprechen hervorgehen, das ihm bei der Benennung von T2 unterläuft.

M versucht hier wieder die Verbindung zwischen T2 und T1 einzuführen, indem sie in direktem Vergleich gleichsam die Überlegenheit von T2 gegenüber T1 beim Haarewaschen thematisiert. Wie zur Unterstützung, daß M einen richtigen Punkt erwähnt, zeigt V auf T2. Und wie zur Korrektur der allgemein gehaltenen Behauptungen nuanciert T1 das Faktum des Weinens beim Haarewaschen zu einem ‚weint noch nicht‘, hierbei unterstellend, daß T2 entweder schon bald in dieser Situation, etwas später vielleicht, weinen werde oder, als zweite Möglichkeit, sicherlich im Zuge ihres Älterwerdens schon auch noch – genau wie sie selbst – beim Haarewaschen in Weinen ausbrechen werde. Der von den Eltern *unisono* vorgetragene Vorwurf an T1, daß sie selbst beim Haarewaschen weine, bringt T1 davon ab, noch weiter auf das Thema oder auch auf T2 einzugehen. Sie wechselt wieder zurück in ihre gewohnte Dyade mit V und will ein neues Spiel beginnen. Sie weist ihn auf ein interessantes Phänomen hin, das er ihr erklären soll (‚Das dampft‘). V erklärt auch (Seifenblase), und der alte Zustand der zwei Dyaden im Badezimmer scheint wieder hergestellt.

M kündigt nun das Ende des Bades durch eine Frage an und drängt noch darauf, daß T1 die nach ihrer Meinung notwendigen Reinigungen durchführt. M kommentiert die zufriedene Stimmung von T2, es ist dies wohl als Bemerkung zu V gemeint. Sie antizipiert, wie schon zu Beginn dieser Szene, das Brüllen beim Anziehen, setzt die Regelmäßigkeit des Verhaltens von T2 voraus und auch die Unmöglichkeit, etwas dagegen zu tun. Die Überlegung, T2 lieber noch möglichst lange im Wasser zu belassen, um das schreckliche Schreien zu vermeiden, erscheint auch eher an V gerichtet, um zu unterstreichen, daß ja das Schreien von T2 von beiden Eltern gemeinsam als schrecklich, unangenehm und gleichzeitig unabänderlich angesehen wird. Nun will einerseits T1 V zu sich locken, pocht auf ihr Recht, beim Baden mit V zusammen zu sein, während er sich aber jetzt M und T2 zuwendet, weil er das seltene Schauspiel, daß T2 sich noch in einem friedlichen Zustand befindet, zusammen mit M genießen will. Hier wird die Verbindung der Eltern zueinander in der so schwierigen Zeit der Organisation der zwei Kinder deutlich. Ein wenig verständigen sich V und M hier über T2 und lassen T1 dabei für sich. T1 ordert aber V sofort zurück und gibt ihm ganz konkrete Handlungsanweisungen.

Jetzt beendet M tatsächlich das Schauspiel, indem sie endgültig den Stöpsel zieht und T1 auf die Dusche hinweist. Gleichzeitig erinnert sie V an seine Pflicht im eingespielten Team, das Handtuch zu halten, in das M die nasse T2 legen kann. Die Reklamationen von T1, daß sie nicht so recht an den Duschstrahl komme, kann V jetzt nicht mehr berücksichtigen; er verweist auf später. Jetzt wird in gemeinsamer Aktion T2 in das Tuch gewickelt. M kommentiert das beginnende Schreien diesmal, indem sie sich direkt an T2 wendet und auf ihre mutmaßliche Stimmungslage verweist. Die ‚Übergabe‘ von T2 an V durch M weist auch darauf hin, daß V nun ‚dran‘ ist, um T2 wieder anzuziehen, während M sich T1 widmen kann, mit der sie, fast wie zur Erholung, nun sich zu unterhalten beginnt, während V mit T2 ins Kinderzimmer abgeht.

Beispiel 2: Familie Kaminski 9. 10. 1978; T1: Sylvia 2;2 Jahre; T2: Carola 16 Tage.

„T1 stellt Gummitier für T2 auf“

Im Wohnzimmer. M und T1 sitzen auf dem Sofa und spielen mit einer Schnur. V sitzt schräg gegenüber und hält T2 im Arm.

M: (zu T1) Na, nimm mal das andere Ende – aber richtig festhalten – ganz fest. Machen wir jetzt so einmal. (schwenkt die Schnur in der Luft; T1 und M lachen)

V: Mal gucken, wie die Sache hier läuft. (nimmt die Flasche)

T1: Tau!

M: (zu T1) (hört auf zu schwenken) Na, nun mach mal. Dreh mal so, paß mal auf. (führt die Hand von T1) Mach mal so rund hier.

V: (zu M) Aber trinken will sie nicht mehr.

M: (zu V) Nee, nee – ach wer weiß. Vielleicht legen wir sie da unten mal hin – ob sie vielleicht –

V: (zu M) Meinste?

M: (zu V) Ja, versuch mal.

V: Na, schreien kann sie ja nicht.

M: Nee, dann nehmen wir sie hoch.

V: (zu T2) So, komm her.

M: (zu V) Leg' sie mal in ihre Ecke da rein.

V: (zu T2) (steht auf) So! Jetzt machen wir das. Jaah!

M: (zu T1) Uff, Dicke – du drückst mich ja hier.

V: (zu T2) Wie darf's denn sein? Rücken oder Bauch oder Seite? (stupst seine Nase an T2's Nase)

M: (zu V) Auf den Rücken vielleicht mal.

V: Rücken?

M: (zu V) Ja, versuch mal. (V legt T2 hin)

T1: (zu M) Wie lang der ist! (meint die Schnur)

M: (zu T1) Wie lang der ist. Guck mal, so lang. Guck mal – huhu (lacht)

T1: Guck' mal!

V: (zu T2, nachdem er T2 in der Ecke abgelegt hat und eine kleine Gummikuh von hinten geholt und in einiger Entfernung von ihr hingestellt hat) So! Siehste! Na wollen wir mal gucken und an dem Geschehen Anteil nehmen.

T1: (ruft laut aus dem Hintergrund) Gucke mal!! – Gucke mal! Bamm! – Gucke mal!

V: Ja.

M: Na, mal sehen, manchmal ist sie ja direkt ein bißchen ruhig. (zu V) Ach, du hast die Kuh soweit weggestellt, ne?

T1: Nein.

V: (zu M) Ach meinste, die sieht die nicht?

M: (zu V) Nee, das ist zu weit weg, glaube ich.

V: (zu M) Ja?

M: (zu V) So 20, 25 cm maximal, ich glaube das ist das günstigste.

V: (zu T2) (stellt die Kuh näher zu T2) Komm, so – da haste deine Kuh. Na, doch ein bißchen weniger – so muß das stimmen, siehste.

T1: Ich will da auch dadurch. (schlängelt sich an V vorbei zu T2)

M: (zu T1) Du, Vorsicht – fall nicht!

V: (zu T1) Euh – ja. So!

T1: Da muß ich –

M: (zu T1) Legst dich auch auf den Fußboden? (T1 kniet sich vor T2, stellt das Gummitier näher zu ihr) Ja, nicht so dicht dran, dann sieht sie es nicht. Da kann sie es gar nicht sehen, wenn es so dicht dran ist.

T1: (zu T2) Da! (stellt das Gummitier neben den Bauch in die Nähe der Hände von T2)

V: (zu T1) Ne du, die spielt noch nicht wie die Sylvia, die sieht das erstmal nur.

T1: (hält das Gummitier in der Hand) Das ist Carolas. (weist auf ein Mobile aus Holz, das für T2 bestimmt ist) Ich gib das ihr.

M: (zu T1) Nee, du Mäuschen, das laß mal lieber hängen.

V: (zu T1) Das laß mal hängen noch.

T1 quietscht mit dem Tier, T2 sieht zu.

- M: (zu T1) Dann hauste ihr das nachher ins Gesicht ...
V: Ja.
M: (zu T1) ... weil das so lang ist.
T2 fängt kurz an zu weinen; T1 quietscht stärker, worauf T2 sich beruhigt.
V: (zu T1) Nicht so dicht dran. Ja mach' mal so. So'n bißchen, daß sie das sehen kann. Halt ihr mal das vor'n Körper – das scheint so die richtige Entfernung – jawohl!
T1 quietscht mit dem Tier, T2 guckt in die Richtung.
V: Genau.
M: (zu T1) Nun horcht sie, ne?
V: (zu T1) Nun horcht sie, siehste. Siehste.
M: (zu T1) Denkt sie: Nanu, gehört habe ich das Geräusch schon.
T1: (dreht sich zu M) Nanu, sagt die.
M: (zu T1) Nanu, denkt sie! Na, sagen nicht, aber denken tut sie es vielleicht. (lacht)
T1 wendet sich wieder T2 zu, quietscht weiter.
T1: Piept Carola (faßt an die Hand von T2)
V lacht.
T1: (gibt V das Tier) Da hast du was zum Geben für die Carola.
V: (zu T1) Danke schön. (lacht)
T1 scheint etwas zu suchen; nimmt dann V das Tier aus der Hand.
T1: Ich möchte da hinstellen. (weist auf die Ecke, in der T2 liegt)
M: (zu T1) Du, aber paß auf, daß du nicht – ausrutschst. Du liegst dann nämlich drauf, mh? Mäuschen?
T1 schaut in die Ecke und überlegt, will gerade das Tier hinstellen, als V es ihr aus der Hand nimmt.
V: (zu T1, leicht streng) Na, laß doch mal die Kuh da stehen, die Carola will die vielleicht sehen. (stellt die Kuh vor T2) Du willst doch deinen Schlafhund auch immer haben, nicht? (T1 schaut zu V) Nu laß mal die Kuh da stehen. Vielleicht will sich die Carola die Kuh angucken.
T1: (zu V, gedehnt) Nein. (berührt die Kuh)
V: (zu T1, gedehnt) Doch.

Paraphrasierung und vorläufige Explikation der Szene

M und T1 spielen mit einer Schnur, während V T2 die Flasche gibt. V teilt M mit, daß T2 nicht mehr trinken will. In dieser Bemerkung ist auch die Frage impliziert: Und was soll ich jetzt tun, da sie nichts mehr trinken will? M macht dann einen Vorschlag: Vielleicht legen wir sie da unten mal hin, womit sie V meint: Vielleicht legst du sie da unten mal hin. Dieser Gebrauch von „wir“, wenn „du“ gemeint ist, zeigt an, daß sich M sozusagen in einer höheren Position als V sieht bzw. daß sie gleichsam die Verantwortung übernimmt für das, was V mit T2 tut. V scheint zu zögern; mit dem fragenden „meinste“ meldet er einen dezenten Zweifel an der Richtigkeit dieser Maßnahme an. M bleibt aber bei ihrer Meinung, übergibt ihm nun klar die Verantwortung, indem sie nun „du“ sagt, er soll es mal versuchen, wenn es dann nicht klappt, wird wahrscheinlich sie in Aktion treten. Das „Na“ des Vaters deutet an, daß er nicht ganz befriedigt ist; zu T2 gewendet, sagt er in einer Weise, als ob T2 ihn verstehen könnte: „so komm her“. M dirigiert nun V definitiv, er soll T2 in deren Ecke legen. V wendet sich an T2, wiederum wie zu einem bereits verstehenden Kind sprechend: „Wie darf's denn sein. Rücken oder Bauch oder Seite?“ V's Frage an T2 erinnert im Tonfall und Formulierung an die in Dienstleistungsberufen übliche Frage: Was darf's denn sein?, womit implizit eine leichte Distanzierung von der Situation angedeutet wird. Gleichzeitig ist dies natürlich auch eine Frage an M. Indem er sich aber an T2 wendet, wird verdeckt, daß er die Entscheidung darüber, wie T2 zu liegen hat, M überlassen will.

M reagiert auch prompt und empfiehlt: „auf dem Rücken“, durch das „vielleicht mal“ ihre Meinung nicht als unumstößlich und schon gar nicht als Befehl darstellend. V reagiert mit einer Gegenfrage: „Rücken?“, sich damit versichernd, daß M dies auch wirklich meint, er will offenbar nichts falsch machen. Gleichzeitig ist in dieser Art der Rückfragen auch eine leise Opposition impliziert, d. h. mittels leicht ironischer Distanz karikiert er gleichzeitig seine Rolle als Befehlsempfänger. M ermuntert V, es zu versuchen; dieses „versuch mal“ ist vieldeutig, einmal hält sich M dadurch als die ‚Befehlende‘ bedeckt, zum anderen kann sie, falls die Aktion nicht gut ausgeht, sich immer aus der Affäre ziehen, es sollte ja nur ein Versuch sein.

M und T1 unterhalten sich weiter mit ihrem Spiel. V hat nun T2 hingelegt und sagt zu ihr, sie wiederum als verständigen Partner ansprechend, daß „wir mal gucken“ und an dem Geschehen Anteil nehmen. Er macht sich damit gleichzeitig für T2 zum Sprecher und identifiziert sich andererseits auch mit ihr. Er versetzt sich in ihre Lage, er kann sich vorstellen, was sie will: am Geschehen Anteil nehmen. Damit wird T2 in die Interaktion in der Familie auf dem ihr gemäßen Niveau als vollgültiges Mitglied einbezogen.

Nun verlagert sich der Aufmerksamkeitsfokus aller Beteiligten auf T2. Das wiederholte, sehr laut gerufene „Gucke mal“ von T1 ist gleichsam an alle gerichtet. „Nun schauen wir alle mal auf T2.“ V stellt eine Gummikuh vor T2 auf. M kommentiert dies mit der Bemerkung, daß die Kuh „so weit weggestellt ist“, d. h. sie sagt nicht, du hast die Kuh zu weit weggestellt, sondern *so* weit, damit nur eine sehr indirekte Aufforderung an V richtend, die Kuh näher heranzustellen. V fragt zurück: „Ach, du meinst, daß T2 sie in dieser Entfernung nicht sieht?“, d. h. er bezweifelt das, will aber nicht das Gegenteil behaupten bzw. etwa *direkte* Zweifel an der Behauptung M's aufstellen. M gibt nun genau an, in welcher Entfernung die Kuh zu stehen hat, damit T2 sie optimal sehen kann. Allerdings relativiert sie durch das „glaube ich“ auch wieder ihre Aussage. Damit signalisiert sie zumindest formal, daß sie auch bereit ist, mit sich reden zu lassen bzw. daß ihre Meinung nicht gleichsam ein Diktum darstellt. V stellt die Kuh in die richtige Position zu T2 und sagt: „Komm, da haste deine Kuh.“ Damit deutet er an, daß er vielleicht doch ein wenig unwillig ist. Er spricht aber zu T2, als ob sie ihm widersprochen hätte, so daß der Tadel nur sehr indirekt an M gerichtet wird. Dann versetzt er die Kuh nochmal, etwas überpräzise, damit M feinsinnig ironisierend, indem er ihre Aufforderung überkorrekt befolgt. Das „siehste“ an T2 impliziert wiederum, als ob sie selbst sich beschwert hätte.

T1 hält es nun nicht mehr bei M, da das Geschehen ja nun auch bei V und T2 stattfindet, M hat das Spiel mit ihr auch nicht fortgesetzt. T1 sagt sehr direkt: „Ich will da auch dadurch“. An V vorbei bahnt sie sich ihren Weg zu T2. M bleibt zwar auf ihrem Platz, dirigiert aber von dort und ermahnt T1 zur Vorsicht, sie solle nicht fallen, da sie dann auf T2 stürzen könnte. V kommentiert, daß T1 nun die richtige Position bezogen hat. M schlägt T1 vor, sich auch auf den Boden zu legen, und lenkt so T1 zu T2. Auf diese Weise minimiert sie auch die Gefahr, daß T1 auf T2 fallen könnte. Ihr Vorschlag ist, wie vorher auch schon, als Frage getarnt, d. h. M merkt offenbar selbst ihre dirigistische Art und versucht, durch die Frageform und das Einschieben von „glaube ich“ und „vielleicht“ diesen Dirigismus zu mildern.

Nun stellt T1 die Kuh näher zu T2, und M erklärt T1, daß T2 das Tier nicht sehen könne, wenn es zu nah steht, d. h. T1 war offenbar bestrebt, die Sache besonders gut zu machen; V

hatte die Kuh ja zu weit gestellt, nun aber stellt sich ihr Bemühen als falsch heraus, jetzt ist es zu nah. M hat diesen Widerspruch offenbar nicht erkannt, sonst müßte sie jetzt T1 erklären, daß es eines bestimmten Abstandes bedarf, also weder zu weit noch zu nah. T1 kann dies wohl auch noch nicht begreifen. Daß die Kuh zu weit weg war, ist ihr vermutlich verständlich. Aber zu nah, wie kann man etwas, das näher ist, weniger sehen? Sie stellt die Kuh direkt an T2's Hand, offenbar will sie T2 damit die Gelegenheit geben, die Kuh zu ergreifen. V gibt nun eine Erklärung, warum es nicht sinnvoll ist, die Kuh so nah an T2 heranzustellen: T2 kann nämlich noch nicht spielen. Durch den Vergleich mit T1 selbst bringt er T1 als jemanden ins Spiel, der schon etwas kann (spielen), was T2 noch nicht richtig kann. Trotz der Bemerkung von V, daß T1 die Kuh nicht richtig gehandhabt hat, muß sie sich gleichwohl von V gelobt und beachtet fühlen. V führt darüber hinaus T2 als jemand ein, die potentiell genauso wie T1 spielen kann, nur im derzeitigen Entwicklungsstadium noch nicht.

T1, in ihrem Bestreben, etwas für T2 tun zu wollen, sinnt auf einen anderen Gegenstand. Die Sache mit der Kuh scheint ja doch relativ erfolglos zu sein. Sie verkündet, daß sie T2 das Mobile geben wolle, das T2 gehört. Dies deutet darauf hin, daß T1 schon nach ganz kurzer Zeit gelernt hat, daß nun manche Sachen dem Geschwister gehören. M sagt bestimmt, auch wenn sie dazu ein Kosewort verwendet, daß T1 das „lieber“ lassen solle. Auch hier schwächt sie wieder ihren „Befehl“ auf der semantischen Ebene ab. Diese Verweigerung ihrer neuerlichen Pläne muß für T1 etwas enttäuschend sein. V bestätigt die Mutter und bekräftigt seinerseits, daß T1 das Spielzeug an seinem Platz belassen soll, wobei diese Ermahnung des Vaters eine objektiv strengere Form annimmt als die von M. Diese Form der väterlichen Ermahnung hat nicht nur die Funktion, die mütterliche Rede zu verstärken, sondern bringt auch den Vater als Vater ins Spiel. Statt einer Antwort ergreift T1 nun wieder die Gummikuh und quietscht damit für T2, d. h. T1 läßt sich durch die elterlichen Ermahnungen, das Mobile hängen zu lassen, nicht weiter in ihrem Bemühen beirren, etwas zur Unterhaltung T2's beizutragen. Diese Geste hat im Gegensatz zu den vorherigen Aktionen T1's, die noch im Kontext der elterlichen Bemühungen um T2 standen, einen ausgesprochenen selbständigen Charakter. T1 hat gleichsam im Alleingang ein Mittel gefunden, T2 aufmerksam zu machen. T2 hört auch deutlich das Quietschen und wendet sich der Quelle des Geräuschs zu, was von T1 ohne Frage als Reaktion interpretierbar ist. M beläßt es nicht bei der Ermahnung, sondern gibt eine für T1 einsehbare Begründung, warum sie das Spielzeug an seinem Platz belassen soll: es könnte sonst für T2 gefährlich sein.

Der Vater bestätigt T1 in ihrem Tun, sie macht es genau richtig so. Die Mutter interpretiert die Wahrnehmung von T2: sie horcht. Damit stellt sie eine Verbindung zwischen den Kindern her: T2 horcht auf die Quietschtöne, die T1 hervorbringt. Ob die Mutter tatsächlich von der Annahme ausgeht, daß T2 horcht und nicht nur hört, ist uninteressant. Auf der Ebene dessen, was T2 bereits kann, wäre eine Annahme, daß T2 horcht, also intentional zuhört, kaum berechtigt. Die Mutter fingiert diese Intentionalität und macht damit T2 für T1 zu einem bereits sozialen Wesen. Indem der Vater die Annahmen der Mutter bestätigt, wird auch für T1 T2's Fähigkeit zu horchen bekräftigt. Das zweimalige „siehste“ hat die Bedeutung: na, da kannst du mal sehen, ich habe es ja schon immer gesagt, wie fähig T2 bereits ist. Gleichzeitig fordert dies dazu auf, genau auf die Reaktionen von T2 zu achten.

Die Mutter geht nun noch einen Schritt weiter, vom Horchen zum Denken. Damit arbeitet sie die Fähigkeiten T2's weiter aus. Der Inhalt dessen, was T2 angeblich denkt, „nanu, gehört habe ich das Geräusch schon“, impliziert, daß T2 auch schon früher zugehört hat, wenn T1 gequitscht hat, d.h. die angenommene Reaktion T2's auf T1 wird in die Vergangenheit verlegt, die ja erst 14 Tage alt sein kann. Dies deutet darauf hin, daß T2 bereits vom ersten Tag an als kompetentes Familienmitglied gegolten hat. Gleichzeitig bringt sie dem älteren Kind das Baby als Interaktionspartner näher. Ein Kind, das schon denkt, sich erinnert, kann auch für T1 attraktiv sein. T1 geht auch voll auf das Angebot der Mutter ein, in T2 bereits ein interaktionsfähiges Kind zu sehen, ja sie steigert die Aussage der Mutter und sinnt T2 sogar Sprachvermögen an. M relativiert diese Behauptung und führt ein Stück Realität ein, „sagen kann sie es noch nicht“. Damit dämpft sie die vielleicht doch zu hoch gespannten Erwartungen von T1 an die Interaktionskapazität von T2. Mit ihrem Lachen deutet sie an, wie sehr sie sich darüber amüsiert, daß T1 sich von ihrem Entwurf der Reaktionsfähigkeit T2's überzeugen läßt. T1 fühlt sich in ihrem Tun bestätigt und quitscht weiter, ihrerseits nun Reaktionen, nämlich Piepen, von T2 konstatierend. Für T1 ist damit die Möglichkeit eröffnet, das relativ passive und auch wenig interaktionsfähige Baby virtuell als Interaktionspartner zu akzeptieren.

T1 hat nun das Quitschspiel beendet, sie gibt das Gummitier V und sucht etwas anderes, um T2 zu erfreuen, dann will sie das Tier hinter T2 in der Ecke aufstellen. M bremsst diese Initiative mit dem Hinweis, daß sie ausrutschen und auf T1 fallen könnte. Dies ist für V ebenfalls ein Zeichen, T1 gleichfalls zu dirigieren. Auch diesmal in strengerer Form als M beharrt er darauf, daß T1 das Tier da stehen lassen soll, wo es steht; diese Strenge wird etwas gemildert durch den zweiten Satz, in dem V T1 daran erinnert, daß sie ja auch immer ihren Schlafhund dabei haben will. Damit appelliert V an ein Bedürfnis, das beiden Kindern gemeinsam ist: Beide möchten ein Tier bei sich haben. In der Bemerkung zu Beginn der Szene „T2 kann noch nicht spielen wie du“ wurde der Unterschied zwischen den Kindern betont, während diesmal T1 darauf verwiesen wird, sich über ein gemeinsames Merkmal mit T2 zu identifizieren. T1 lehnt den Vorschlag V's ab, dies aber nicht, weil sie nun etwa das Tier für sich haben wollte, sondern weil sie sich, gleichsam die Position von T2 übernehmend, zum Sprecher für T2 macht und einen anderen Standplatz für die Kuh für richtig hält. V widerspricht hier kurz und bündig: „doch“. Hier verläßt er die Ebene langer Begründungen, es ist ja nun eigentlich auch genug gesagt, warum T2 die Kuh sehen will. Wie ein Kind einem anderen widerspricht, sagt er einfach „doch“.

Beispiel 3: Familie Oeller 7. 12. 1978; T1: Cornelia (Nela) 3;9 Jahre; T2: Bettina 14 Tage.

„T1 gibt T2 die Flasche“

Im Wohnzimmer. M sitzt auf der Couch und gibt T2 die Flasche; V sitzt gegenüber im Sessel. (T1 ist nicht im Bild, vom Ton her vermutlich auf der Seite des Tisches, wo auch V sitzt.)

V: (zu T1) Willst du Bettina nachher auch füttern?

T1: Ja? Ja.

V: Bettina auch das Fläschen geben? Na, dann geh' mal rüber.

T1 gibt lachende Geräusche von sich; halb lachend halb geniert.

M: (zu T2) Da kommt so'n alberner Klops.

V: Weiß ich, da wartet sie – da wartet sie doch drauf. (M schüttelt leicht den Kopf, macht den Ansatz, etwas zu sagen) (zu T1) Na, geh' rüber, nimmst dir das Kissen. (T1 klettert unterm Tisch zur Couch)

M: (zu T2) Jetzt kommt die Nela, der Wildfang.

T1 klettert auf die Couch.

V: (zu T1) Nimm dir das Kissen da oben, was da steht.

T1 setzt sich mit dem Kissen neben M.

M: (zu T1) Setz dich hin.

T1: Nee, nicht so weit. (hält noch einen Holzklotz in der Hand)

M: (zu T1) Den mußt du wegstellen. (T1 stellt ihn auf den Tisch) Jetzt setz dich hinten ran.

T1: Hinstellen – da! (verrückt den Klotz noch einmal)

M: Gut. – Jetzt setz dich ran. So (stellt die Flasche auf den Tisch; T1 rückt sich auf dem Sofa zurecht) ... Stück weiter ... (gibt dabei T2 auf das Kissen zu T1) So.

T1: Hmhm (räuspert sich)

V: (zu T1) Ja, hmhm (ahmt ihr Räuspern nach, nun bin ich dran, wa? (meint T1)

M: (zu T1) Komm hier. Komm faß an. (will T1 die Flasche in die Hand geben)

V: (kommentierend) Das macht sie ja leidenschaftlich gerne, wa.

M: (zu T1) So.

T1: (gedehnt) Heiß.

M: (zu T1) Ist doch nicht heiß. Ist doch warm. Faß an.

V: (zu T1, vorwurfsvoll) Wenn Bettina das trinkt, dann kann's ja wohl nicht heiß sein. Du immer mit deinem Kalttrinken. (T1 hält die Flasche und füttert T2)

M: Na ja. (dreht die Flasche in T1's Hand etwas)

T1: Ich will nicht – heiß. (legt sich zurück, läßt die Flasche los)

M: (zu T1) Na komm, paß mal auf.

V: (zu T1, nachahmend) Ich will nicht, ist zu heiß!

M: (zu T1) (nimmt die Hand von T1, legt sie an die Flasche) heiß – du spinnt.

V: (zu T1) Ist doch nicht heiß.

M: (zu T1) Guck mal, die Bettina trinkt das doch – Du mußt das gerade halten. (T1 gibt T2 wieder die Flasche)

V: (zu T1, vorwurfsvoll) Bei dir muß immer alles kalt sein, nicht? Beim Trinken und beim Essen. (T1 schaut zu V)

M: (zu T1, lachend) Na, mußte dahin gucken, was Bettina trinkt.

T1: (leicht klagend/weinerlich) Ich will nicht mehr. (legt den Kopf zurück)

M: (ahmt den Tonfall von T1 nach) Ich will nicht mehr. Aber guck mal, Bettina will jetzt essen.

V: (kommentierend, lacht) Sonst kann sie, sonst kann sie nicht genug kriegen – da will sie jedes Mal füttern.

T1 sieht fragend in die Kamera.

M: (zu T1) Bettina will aber essen. Du brauchst gar nicht da rinkieken. (lacht; meint die Kamera) Dahin gucken. (stupst sacht den Kopf von T1 in die Richtung von T2) Komm, dahin gucken. (faßt T1 an die Nase)

T1: (klagend) Ich will nicht.

V: (kommentierend) Na, lassen wir das, lassen wir das.

M: (nimmt T1 die Flasche aus der Hand) Ach du bist – ne kleine Spinne, bist du. (M nimmt T2 zu sich auf den Arm) (T1 schaut kurz T2 an, als T2 Schluckauf hat)

T1 wendet sich wieder direkt an den Beobachter, blickt in die Kamera.

T1: Wer ist da drin?

M: Da ist gar keiner drin.

Paraphrasierung und vorläufige Explikation der Szene

M sitzt mit T2 auf dem Schoß auf dem Sofa und gibt ihr die Flasche. V sitzt beiden gegenüber und guckt zu. T1 spielt im Hintergrund irgendwo für sich. V wendet sich an T1 und macht ihr das Angebot, T2 „nachher“ zu füttern. Als T1 zustimmend „ja, ja“ antwortet, ermuntert er sie sehr nachdrücklich: „na, dann geh' mal rüber“. Er schlägt T1 ein Verhaltensmuster vor, das bei der Mutter gerade zu sehen ist: die Flasche geben. T1 lacht etwas, vielleicht geniert, vielleicht albern, macht dann aber Anstalten, V's Aufforderung nachzukommen, so als ob sie mit dem bißchen Lachen und Albern signalisieren

wollte, daß sie mit V's Angebot noch nicht ganz identisch ist, sich noch etwas davon distanzieren wollte. M spürt das wohl und spricht es aus: sie sagt, noch zu T2 gewandt, über T1: „Da kommt so ein alberner Klops“. Das könnte heißen: „Da kommt jemand, der albert so rum, wenn das mal gutgeht . . .“. V versteht das und räumt ein: „weiß ich“, so als ob der leise Zweifel, den M an dem Gelingen seines Vorschlags anmeldet, ihm längst klar sei. Dann insistiert er aber weiter auf der Intention, die er T1 angetragen hatte: „Da wartet – da wartet sie doch drauf“. Das könnte heißen: „ich weiß, daß sie im Grunde darauf wartet, T2 die Flasche zu geben, sie traut sich nur nicht, das zu sagen“. So führt sich V als Vermittler für T1's Wünsche ein. M wartet ab, schüttelt ein bißchen belustigend-zweifelnd ihren Kopf, läßt aber V die Regie übernehmen. T1 folgt jetzt dem väterlichen Vorschlag, krabbelt unter dem Wohnzimmer Tisch auf M und T2 zu. M – nochmals ihre Skepsis ausdrückend – sagt: „Jetzt kommt Cornelia, der Wildfang“.

Der jetzt folgende Teil der Szene könnte nach der ersten ‚Einleitung zur Inszenierung‘ als ‚Versuch der Ausführung‘ überschrieben werden. V und M instruieren jetzt, einander in ihren Kommentaren verstärkend, T1, wie sie am besten T2 die Flasche geben könnte. T1 fügt sich den Vorschlägen zunächst eher freudig und eifrig und ist bemüht, alles so zu machen, wie es ihr die Eltern sagen. Dabei kann sie durchaus auch angeben, wie es für sie selbst bequem ist: „Nein, nicht so weit“ soll das Kissen gelegt werden, und daß sie die Anweisungen der M verstanden hat: „hinstellen – da“. Sie legt ihr Spielzeug aus der Hand. Für alle drei Interagierenden scheint jetzt im Vordergrund zu stehen: Wir wollen vorführen, wie T1 der T2 die Flasche gibt. Als Kissen und Sitzordnung zur allgemeinen Zufriedenheit arrangiert sind, räuspert sich T1 schließlich „hmhm“. Das erinnert fast an die kurze Pause, in der vor dem Beginn der Aufführung die Verwandlung der Personen der Schauspieler in die Figuren des Stücks vor sich geht. Das Räuspern könnte also heißen: Jetzt geht es los. V versteht es genauso und imitiert T1's Räuspern: „Ja, hmhm, nun bin ich dran, wa“. Damit macht er sich gleichsam wieder zum Übersetzer von T1, kommentiert ihre Regungen, macht dabei aber auch deutlich, daß er bis in das Räuspern hinein den Überblick hat. Sein Wunsch, T1's Regungen zu übersetzen und ihnen zur Realisierung zu verhelfen, wird durch seine anschließende, kommentierende Bemerkung noch deutlicher: „Das macht sie ja leidenschaftlich gerne, wa“. Das ist zugleich eine Bemerkung, die vielleicht für M, vielleicht für den Beobachter gedacht, noch einmal bekräftigen soll, wie gut seine Idee war. Für T1 geht es jetzt um die richtige Ausführung, sie hat die Beweislast für das Gelingen der Interaktion.

Als T1 T2 schließlich auf dem Schoß und ihre Flasche in der Hand hat, ist ihr die Flasche zu heiß. M übergeht diesen Appell und widerspricht T1: „Ist doch nicht heiß. Ist doch warm. Faß an“. Vermutlich ist die Flasche nicht sehr heiß, sonst könnte T2 nicht aus ihr trinken. ‚Heiß‘ scheint aber in der Interaktion zwischen T1 und den Eltern ein Thema zu sein, in das T1 ihre Weigerung gegenüber den elterlichen Ansprüchen verpackt. Während M ihren Vorbehalt gegenüber T1 noch etwas vorsichtig formuliert hat, setzt V gleich nach, mit deutlich gekränktem Tonfall: Ähnlich wie M widerspricht er T1's Argument und fügt eine zusätzliche Entwertung hinzu: „Wenn Bettina das trinkt, dann kann's ja wohl nicht heiß sein. Du immer mit deinem Kalttrinken“. Mit diesem deutlichen Vorwurf an die Person von T1 macht V zugleich offenbar, wie wenig es in dieser Situation für ihn möglich ist, auf T1 und ihren eigenen Willen Rücksicht zu nehmen. In seinem Wunsch, eine gelungene Beziehung zwischen den Kindern vorzuführen, erscheint die Besonderheit von T1 eher

störend, zumal seine Interpretation von T1's Intentionen auf dem Spiel steht. T1 gibt sich auch weiter Mühe, und M unterstützt sie mit „naja“ und hält ihr die Flasche mit.

T1 wird jetzt deutlicher: „Ich will nicht – heiß“. M versucht es nochmal: „Na komm, paß mal auf“. V ahmt den Tonfall von T1 nach: „Ich will nicht, ist zu heiß!“ Dieses Nachahmen verdeutlicht noch einmal, daß hier nicht T1 im Vordergrund steht, sondern V's Wunsch, eine Idylle zwischen den Kindern vorzuführen. Als M deutlicher wird: „heiß – du spinnst“, verstärkt V M's Position: „ist doch nicht heiß“. V kann in dieser Situation tatsächlich noch weniger als M beurteilen, ob die Flasche für die Hände von T1 zu heiß ist, aber das Prüfen von M und ihr Kommentar scheint ihm zu zeigen, daß das ganze wohl eher ein Vorwand ist, um sich der Sache zu entziehen. Trotzdem hält er, solange es geht, an seinem Anliegen fest: T1 soll zeigen, wie wunderbar sie die Flasche geben kann. Er könnte, um die Situation für T1 zu entschärfen, sich jetzt mit M verständigen, zurückfragen, ob die Flasche denn tatsächlich zu heiß sei, oder auch M auffordern, T1 zu helfen, etc. Daß dies alles nicht passiert, deutet an, wie wenig flexibel die Situation ausgestaltet werden kann. M führt jetzt, um T1 in der Situation zu halten, erstmals T2 als Person in die Diskussion ein: T2 trinkt die Milch, also könne sie doch nicht zu heiß sein. Hier wird faktisch eine Dreier-Koalition sichtbar, die es T1 schwermacht, ihr Argument durchzuhalten. So versucht es T1 noch einmal. Gerade als sie mit dem erneuten Versuch ansetzt, fährt V mit einem neuen Vorwurf dazwischen. Diesmal ist er nicht auf die Situation, sondern ganz auf die Person von T1 bezogen: „Bei dir muß immer alles kalt sein, nicht? Beim Trinken und beim Essen.“ Diese vorwurfsvolle Feststellung unterbricht den von T1 begonnenen Versuch.

Aus der Perspektive von V gesehen, widersetzt sich T1 der Ausführung seiner Idee („das macht sie doch leidenschaftlich gern“), und dies beantwortet er mit einer Entwertung ihrer Person. V und M scheinen sich einig, ohne darüber zu reden: die Flasche ist nicht zu heiß, T2 will auch trinken, T1 sollte sich also nicht so anstellen. Fast in Konsequenz hierzu reagiert T1 nun auch als Person: „Ich will nicht mehr“. M ahmt den weinerlichen Tonfall von T1 nach und wiederholt: „Ich will nicht mehr“. Vermutlich kann auch M – ähnlich wie V – T1 nicht aus der Situation entlassen oder ihr ein Angebot machen, das, im Sinne des Fortgangs der Szene, hilfreich wäre. Statt dessen rekurriert M jetzt auf T2: T2 hat Hunger, T2 will jetzt essen. Gegen T1's hier erstmals deutliches „Ich will nicht mehr“ wird jetzt T2's fiktiver Wille angeführt. Die Einführung dieses neuen Arguments im Sinne des väterlichen Verhaltens sichert zunächst, daß die Solidarität der Eltern gewahrt bleibt. Zugleich wird aber T1 auch bedeutet: Wenn deine Schwester etwas will, darfst du dich nicht entziehen. Damit verringert sich gleichzeitig der Handlungsspielraum von T1 für mögliche andere Wege, die Situation des Zusammenseins mit T2 zu gestalten. T1 versucht, der Situation dadurch zu entfliehen, daß sie gleichsam die Bezugsebene wechselt und darauf verweist, daß alles beobachtet wird: Sie blickt in die Kamera und zum Beobachter. M argumentiert noch einmal mit T2's Hunger, die jetzt essen wolle und der sich T1 zuwenden solle. Das ist als Sachzwang formuliert, aber vermutlich von T1 nicht als solcher einzusehen, denn zweifelsohne könnte M T2 die Flasche geben. Zugleich wird hier bei M – ähnlich wie vorher bei V – ein Muster deutlich, sich zum vermeintlichen Anwalt der Kinder zu machen und zu ‚wissen‘, was die Kinder ‚wirklich‘ wollen. Dieses stärkt aber hier nur die Position von M, geht nicht auf die Schwierigkeiten, die T1 zeigt, ein. Das „Du brauchst gar nicht da reinkieken“ von M soll T1 darüber hinaus zeigen, daß ihr ‚Fluchtversuch‘ aus der Situation ihr im Moment nichts nützt, sondern daß sie sich dem Wunsch der Eltern zu beugen hat.

Um dies zu bekräftigen, rückt sie T1' Kopf mit ihrer Hand wieder zurück in die von ihr gewünschte Blickrichtung, mit einer Handbewegung, wie man dies sonst bei Tieren zu tun pflegt, um ihre Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu richten. T1 bleibt aber trotzdem bei ihrem „ich will nicht“ – weinerlich. Schließlich gibt V begütigend auf und macht andeutungsweise klar, daß das ganze eine Inszenierung war: „Na, lassen wir das“. Damit bleibt er sozusagen in der dominanten Position, behält das Heft in der Hand, wenn er die Angelegenheit jetzt abläßt.

M sagt nun zu T1: „Du bist ne kleine Spinne“. Das hat etwas Begütigendes: Du bist halt noch klein. Aber auch: Du spinnst. T1 hat sich um den Preis durchgesetzt, daß sie mit ihrem Anliegen von den Eltern nicht akzeptiert worden ist. V ist auch enttäuscht und wirft fast vorwurfsvoll ein: „Sonst kannst du nicht genug kriegen“. Er wiederholt damit auf seine Weise die Version der Interpretation von M: Die spinnt heute, sonst will sie immer füttern, heute nicht, da findet sich niemand zurecht.

5. Vergleichende Interpretation der drei Familien

Diese drei Beispiele sollten einen Eindruck vermitteln, wie anhand relativ kleiner und alltäglich wirkender Szenen durch die Analyse der zwischen den Familienmitgliedern ablaufenden Kommunikationen Aufschluß über spezifische Problemlösungsmechanismen innerhalb der Familie gewonnen werden kann. Wenn man die drei Szenen noch einmal unter dem Gesichtspunkt zusammenfaßt, welche strukturelle Ausgangslage sich beim Beginn des Integrationsprozesses für die drei Familien nachzeichnen läßt, so ergibt sich unter dem ausgewählten Blickwinkel der sozialisatorischen Aufgabe, das erste Kind mit dem zweiten bekannt zu machen, folgender Vergleich:

Die *erste Familie* (Markus) versucht durch die Etablierung von zwei Dyaden (jeweils Elternteil-Kind), die zusätzliche Belastung gleichmäßig zu verteilen, indem hier beide Elternteile fast paritätisch die Versorgung der Kinder übernehmen. Um innerhalb der Familie keine Verfestigung von Einzelbeziehungen entstehen zu lassen, wechseln sie sich in der Betreuung der beiden Kinder ab. Dabei wird jeweils in der aktuellen Situation ausgehandelt, wer was im Moment für welches Kind tun wird. Jeder von beiden Elternteilen geht davon aus, alle Pflegehandlungen bei beiden Kindern kompetent ausführen zu können. Die Folge ist eine ‚Verdoppelung‘ der Eltern beim Umgang mit den Kindern. Dieses Abwechseln entlastet die Eltern einerseits, spielt aber auch für die Beziehung der Eltern untereinander eine wesentliche Rolle, da neben der potentiellen gegenseitigen Stützung diese Konstellation eine permanente Kontrolle darüber bedeuten kann, ob sich der jeweils andere Elternteil auch stets an diejenigen Vorstellungen vom Kind hält, die als die ‚richtigen‘ in der Familie angesehen werden. Das zieht häufige Debatten zwischen den Eltern über den Umgang mit den Kindern nach sich. Dem älteren Kind wird im Vergleich zum jüngeren nach wie vor von den Eltern eine bevorzugte, eher partnerschaftliche Stellung eingeräumt, es wird von den Mühen und Schwierigkeiten, die die zusätzliche Versorgung des neuen Kindes bereitet, gleichsam ‚unterrichtet‘ und so um Nachsicht und Verständnis gebeten. Es entsteht der Eindruck, daß zu diesem Zeitpunkt das neue Kind in der Familie noch nicht wie ein neues ‚Mitglied‘ existiert, auf das besonders Rücksicht genommen wird, sondern eher wie ein ‚Störfaktor‘, den es optimal zu ‚organisieren‘ gilt, um die alte triadische Konstellation möglichst wenig davon beeinträchtigen zu lassen. Das Verweisen des älteren Kindes auf das jüngere steht somit, strukturell gesehen, im Zeichen der Aufrechterhaltung der ‚alten‘ Triade.

In der *zweiten Familie* (Kaminski) ist die strukturelle Ausgangslage anders. Insgesamt scheinen die Eltern hier eine größere Distanz zu ihren beiden Kindern zu haben als in der ersten Familie. Aus den Kommentaren der Mutter über die Handlungen der anderen Familienmitglieder geht hervor, daß sie die maßgebliche Kompetenz zur Versorgung der Kinder besitzt. Dies wird auch von keinem anderen Familienmitglied in Zweifel gezogen. Der Vater signalisiert seine selbständige Position, indem er teilweise seine eigenen Handlungen ironisiert, um auf diese Weise seine Eigenständigkeit zum Ausdruck zu bringen. In dieser Familie ist beispielsweise die Frage, wer von den Eltern welches Kind zu versorgen hat, überhaupt kein Thema. Es scheint auch so zu sein, daß die Existenz des neuen Kindes für das bestehende Dreiersystem kein schwerwiegendes Problem darstellt. Das zweite Kind ist schon jetzt wie selbstverständlich vorhanden, und die Familie handelt so, als ob sie bereits eine neue Balance für die Viererkonstellation gefunden hätte. Die Beziehungen der Mitglieder untereinander erscheinen wechselseitig aufeinander bezogen, und besondere überdauernde Koalitionen und Streitigkeiten über Positionen sind in dieser Szene nicht sichtbar. Beide Eltern bemühen sich hier, indem sie als Vermittler für das neue Kind fungieren, dem älteren Kind gegenüber das jüngere wie ein gleichwertiges Mitglied einzuführen. Sie verweisen auf dessen zwar noch andersartige, aber trotzdem zu berücksichtigende Wahrnehmungsfähigkeiten und mutmaßliche Gefühle; die Mutter stellt dabei eindrucksvoll ihren ‚Wissensvorsprung‘ in der Familie dar, wobei sie gleichzeitig vor den anderen ihre Kompetenz stets zu relativieren sucht. Mit ihrer Interpretation der Kompetenzen des neuen Kindes lenkt sie das Interesse des älteren Kindes auf die besonderen Bedürfnisse des neuen Familienmitglieds. Der Vater verweist auf die Gleichartigkeit in einigen Bedürfnissen zwischen den Kindern und stellt so schon zu diesem frühen Zeitpunkt so etwas wie eine Gemeinsamkeit zwischen den Geschwistern her.

Die *dritte Familie* (Oeller) läßt sich in dieser Ausgangslage strukturell durch das Vorhandensein einer engeren Dyade zwischen der Mutter und dem zweiten Kind charakterisieren, wobei der Vater und das ältere Kind eher am Rande zu stehen scheinen. Im Verlauf der Szene rückt der Vater aus der zuvor desintegrierten Position eines unbeteiligten Zuschauers näher an die der Mutter heran und übernimmt eine instruierende, das Verhalten des ersten Kindes anleitende Position. Die ‚Außendarstellung‘ spielt hierbei vermutlich für die in der Situation gezeigten Manöver eine nicht unerhebliche Rolle. Die Eltern zeigen Gemeinsamkeit bei dem Bestreben, das ältere Kind mit dem jüngeren bekannt zu machen, die Mutter unterstützt den Vater, der sich etwas ‚in Szene‘ setzt, indem er das ältere Kind für seine Demonstration gleichsam ‚instrumentalisiert‘. Er unterstellt dabei dem älteren Kind den Wunsch, von sich aus mit dem neuen Geschwister Kontakt aufnehmen zu wollen, und versucht darüber, nach außen das Bild einer gut funktionierenden Familie zu entwerfen, die das neue Mitglied schon auf allen Ebenen integriert hat. Das ältere Kind verweigert aber gegenüber den Eltern schließlich diese Art der Außendarstellung und erreicht dadurch, daß trotz aller Bemühungen die Brüchigkeit der vorgespielten Struktur deutlich wird. Über die Art und Weise, wie die Aufnahme der Beziehung des älteren Geschwisters zum jüngeren zu erfolgen habe, scheinen beide Eltern relativ festgefügte Vorstellungen zu besitzen.

Die *sozialisatorischen Implikationen* der drei Szenen lassen sich wie folgt beschreiben: In der ersten Familie sind die Unterschiede der Eltern im Umgang mit beiden Kindern sehr ausgeprägt: Während die ältere Tochter fast wie eine verständige kleine Erwachsene

behandelt wird, erfährt das neue Kind von den Eltern in dieser ersten Zeit relativ wenig Beachtung bezüglich seiner eigenen interaktiven Bedürfnisse. Die Balance der elterlichen Umgangsformen bezüglich der beiden Kinder erscheint unausgeglich, die erwachsenen-ähnliche Kommunikationsform wird mit dem älteren Kind extensiv gepflegt, der Abstand der Eltern vom älteren Kind wirkt gering, vom jüngeren Kind dagegen sehr viel größer. In der zweiten Familie dagegen scheinen beide Kinder ihren gleichberechtigten Platz in der Familie zu besitzen, auch das ältere Kind ist stets ‚Kind‘ in der nun erweiterten Familie. Die Erläuterungen der Eltern über die Fähigkeiten des zweiten Kindes weisen nicht nur auf die aufzunehmenden Interaktionsformen zwischen den Kindern hin, sondern stellen auch so etwas wie einen Appell an das soziale Verständnis des älteren Kindes dar. Im dritten Fall fällt der hohe Grad der Instrumentalisierung des älteren Kindes durch die Eltern auf. Daß das Scheitern des Vorhabens nicht anders abgefangen werden kann, deutet darauf hin, daß in dieser Familie der Spielraum zum Äußern und Ausleben eigener Wünsche eingeschränkt ist. Dem älteren Kind werden Regeln und ‚Sachnotwendigkeiten‘ für den Umgang mit dem Geschwister vermittelt.

6. Ausblick

Die Betrachtung von alltäglicher Kommunikation in all ihrer Variation und situationsspezifischen Abhängigkeit stellt eine Reihe von methodischen Problemen, die eine analytische Vorgehensweise zunächst schwierig erscheinen lassen. Zwischen den Familien variieren Themen der Kommunikation und Problemdefinitionen stark, außerdem verändern sie sich innerhalb der Familien oft im Laufe der Entwicklung der Kinder. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, einzelne Probleme, die sich zu bestimmten Zeiten für die Sozialisation in allen Familien in ähnlicher Weise stellen – wie in unserem ausgewählten Fall das ‚Bekanntmachen‘ –, zu isolieren, um auf diese Weise bei aller familienspezifischer Verschiedenheit einen vergleichbaren Zugang zu den Problemlösungsstrategien innerhalb der Familien zu finden. Nach den bisherigen Erfahrungen mit der Analyse unseres Materials scheint es, daß sich gegenüber den herkömmlichen Verfahren zur Erforschung der Sozialisation Vorteile zeigen, die vielleicht dazu ermutigen, die empirische Untersuchung von Entwicklungsprozessen unter weiter gefaßten Rahmenbedingungen als bisher zu versuchen.

Daß Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden, nicht immer synchron zueinander verlaufen und dadurch Spannungen sowohl innerhalb des Individuums als auch zwischen Individuum und seiner unmittelbaren Umwelt erzeugen, hat RIEGEL (1975) mit seinem dialektischen Modell der Entwicklung thematisiert. Weitere spezielle Überlegungen, wie innerhalb eines ‚transaktionalen Paradigmas‘ die Wechselwirkungen zwischen Individuum und seiner Umwelt im Rahmen der Veränderungen asynchron verlaufender Entwicklungsvorgänge gerade auch in der frühkindlichen Sozialisation theoretisch konzipiert werden können, wurden von SAMEROFF (1975) vorgestellt. Wenn also Sozialisation theoretisch als ein reziproker Prozeß anzusehen ist, an dem Individuum und Umwelt zu gleichen Teilen beteiligt sind, so ist auch empirisch zu fordern, daß gerade im Bereich der frühkindlichen Entwicklung die familiäre Interaktion im Detail berücksichtigt wird. Das Konzept der Reziprozität zwischen Individuum und der umgebenden Umwelt verlangt nach einer empirischen Zusammenführung von Entwicklung und Kontext, nach einer Materialisierung der theoretisch angenommenen Austauschprozesse während der Entwicklung. Darüber hinaus ist die Entwicklung des Individuums innerhalb des Kontextes, wie er durch die Familie vorgegeben wird, nicht unabhängig zu sehen von den eigenständigen Veränderungen des Kontextes, also von Veränderungen innerhalb des Familiensystems während der Entwicklung des individuellen Kindes. Somit stellt die

Entwicklung nicht nur Anforderungen an das Individuum, sondern auch an das System Familie.

Es ist ein Ziel des Projekts, auch die *subjektive Bedeutung* des unmittelbaren Kontextes, wie er sich konkret für das sich entwickelnde Kind mit sich wiederholenden Interaktionsformen und Regelmäßigkeiten darstellt, zu erschließen und die *sozialisatorische Relevanz* einzelner Ereignisse innerhalb der interaktiven Wirklichkeit des Kindes, wie beispielsweise die Eltern entwicklungsspezifische Situationen definieren, einzuschätzen. Mit Hilfe eines Vorgehens, wie es hier an einem Beispiel demonstriert wurde, wird es vielleicht möglich sein, das Ineinandergreifen von familialer Struktur und Entwicklung, d.h. Sozialisation im Kontext, in dem das Kind heranwächst, in dem es seine Fähigkeiten entfalten und die ihm zugesprochenen Spielräume ausfüllen kann, zu beschreiben.

Literatur

- BATESON, G.: The logical categories of learning and communication. In: BATESON, G.: Steps to an Ecology of Mind. Frogmore: Paladine Books 1973, S. 250–279.
- BATESON, G.: Mind and Nature. New York: Dutton 1979.
- BELSKY, J.: Early human experiences: a family perspective. In: Dev. Psychol. 17 (1981), S. 3–23.
- BELSKY, J./TOLAN, W. J.: Infants as producers of their own development: an ecological analysis. In: LERNER, R. M./BUSCH-ROSSNAGEL, N. A. (Eds.): Individuals as Producers of Their Development: A Life-Span Perspective. New York: Acad. Press 1981, S. 87–116.
- HILL, R.: Modern systems theory and the family: a confrontation. In: Social Science Information 10 (1971), S. 7–26.
- HILL, R./MATTESSICH, P.: Family development theory and life-span development. In: BALTES, P. B./BRIM, O. G. (Eds.): Life-Span Development and Behavior. Vol. 2. New York: Acad. Press 1979, S. 161–204.
- KREPPNER, K. Sozialisation in der Familie. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1980, S. 395–422.
- KREPPNER, K./PAULSEN, S./SCHÜTZE, Y.: Familiäre Dynamik und sozialisatorische Interaktion nach der Geburt des zweiten Kindes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 291–297.
- PIAGET, J.: La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux und Niestlé 1963.
- RIEGEL, K. F.: Toward a dialectical theory of development. In: Hum. Dev. 18 (1975), S. 50–64.
- SAMEROFF, A.: Transactional models in early social relations. In: Hum. Dev. 18 (1975), S. 65–79.
- TERVARTHEN, C./HUBLEY, P.: Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: LOCK, A. (Ed.): Action, Gesture and Symbol. New York: Acad. Press 1978, S. 183–229.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. D.: Pragmatics of Human Communication. New York: Norton 1967.
- WERNER, H.: Comparative Psychology of Mental Development. New York: Int. Univ. Press 1948.
- WERNER, H.: The concept of development from a comparative and organismic point of view. In: HARRIS, D. B. (Ed.): The Concept of Development. Minneapolis: Univ. of Minnesota 1957, S. 125–148.

Anschriften der Verfasser: Dr. Kurt Kreppner, Dr. Sibylle Paulsen, Dr. Yvonne Schütze, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.